

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## NOTAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA: INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

## NOTES ABOUT PHILOSOPHY TEACHING: INTERSECTIONS WITH ENVIRONMENTAL EDUCATION

Tamires LopesPodewils

Alana das Neves Pedruzzi

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Roberta Luzzardi

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

### Resumo

Este artigo visa estabelecer um diálogo sobre a postura desenvolvida por professores (as) de filosofia ante a multiplicidade de conteúdos pertinentes a esta disciplina. O estudo, de natureza bibliográfica, teve como objetivos: 1 - Destacar a possibilidade de desenvolvimento de um ensino de filosofia de postura marxista; 2 - Sustentar a Educação Ambiental como um dos conteúdos potentes e atinentes à perspectiva de mundo marxista; 3 - Dialogar sobre as interseções entre o ensino de filosofia e a Educação Ambiental, considerando que esta é temática importante nas práticas docentes em filosofia. Por fim, concluiu-se que a Educação Ambiental pode configurar-se como norte educativo para o ensino de filosofia, servindo a este como tema gerador. Neste sentido, o ensino de filosofia poderá servir como espaço fecundo para a construção de um arcabouço teórico que colabore com a transformação da crise socioambiental vigente.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Ensino de Filosofia. Karl Marx.

### Abstract

This article aims to establish a dialogue about the attitude developed by teachers of philosophy in front of multiplicity of contents pertinent to this discipline. The study, with a bibliographical nature, had as objectives: 1 - To emphasize the possibility of developing a philosophy teaching of Marxist posture; 2 - To sustain the Environmental Education as one of the powerful contents and pertinent to the Marxist perspective of world; 3 - To discuss the intersections between the teaching of philosophy and Environmental Education, considering that is an important topic in teaching practices in philosophy. Finally, it was concluded that Environmental Education can be configured as an educational north for the teaching of philosophy, serving as the generator theme. In this sense, the teaching of philosophy can serve as a fruitful space for the construction of a theoretical framework that collaborates with the transformation of the current social and environmental crisis.

**Keywords:** Environmental Education. Philosophy teaching. Karl Marx.



## Introdução

Em meio a recente avalanche de reformas na educação, este artigo tem a proposta de desenvolver algumas reflexões sobre a postura da professora, ou professor, de filosofia, frente à ampla gama de conteúdos concernentes a esta disciplina. Para desenvolver tal reflexão foram tomados, como ponto de partida, três questionamentos elaborados pela relatoria dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no tocante à filosofia, sendo eles: “(a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo?” (BRASIL, 2002, IV, p.46).

A pertinência destes questionamentos se deve, principalmente, a possibilidade de provocar a professora, professor de filosofia, a questionar-se sobre sua postura enquanto educadora(or). Primeiramente será necessário reconhecer que perspectiva filosófico-pedagógica lhe guia, para, somente depois, apontar os conhecimentos que deverão compor sua prática educativa. O último questionamento, não menos importante, converge os dois primeiros no momento em que faz com que a professora, ou professor, reflita sobre a perspectiva de cidadania que permeia sua prática. A partir do momento em que se estabelece a ideia de ser humano que se pretende formar, será possível, mesmo que a esmo, examinar se os conhecimentos elencados como necessários, a partir do referencial eleito, poderão ajudar na formação humana almejada.

Este artigo, por sua vez, mostra o exercício docente de, num esforço pedagógico formativo, responder aos questionamentos propostos anteriormente. Para tanto, foram estabelecidos três objetivos, de modo a atender a cada um dos questionamentos: 1- apresentar a perspectiva filosófica que fundamenta a prática docente; 2- apresentar, partindo daquela perspectiva filosófica, conhecimentos que se mostram pertinentes ao



ensino de filosofia e; 3- refletir sobre a atinência daqueles conhecimentos à formação humana a partir do ensino de filosofia.

No sentido de atender aos questionamentos e objetivos elaborados, foi desenvolvido um estudo de natureza bibliográfica. No que toca a estrutura, este artigo foi organizado em três tópicos. No primeiro deles “Possibilidades do ensino de filosofia a partir de uma postura marxista” se discute a partir dos escritos de Karl Marx (1818-1883) e György Lukács (1885-1971) sobre as perspectivas de desenvolver uma postura docente de caráter marxista, tentando evidenciar os conhecimentos concernentes a tal atitude. Dentre os conhecimentos possíveis para se desenvolver a partir de uma postura marxista, a Educação Ambiental é eleita como um conteúdo de pertinência. Além de tratar sobre as relações travadas entre ser humano e natureza – ponto fundamental da filosofia marxista – a Educação Ambiental interpenetra-se com outros, diversos, conteúdos filosóficos. O item seguinte, portanto, nomeado como “Notas sobre Educação Ambiental” apresenta, a partir da formação da área, os antagonismos que a compõe. Evidencia-se, dessa forma, necessidade de um estudo atento da Educação Ambiental no momento de escolher conteúdos para trabalhar junto à filosofia. Por fim, no terceiro item intitulado “Educação Ambiental e filosofia: algumas interseções” são apresentadas algumas possibilidades de entrelaçar o ensino de filosofia com a Educação Ambiental.

## **Possibilidades do ensino de filosofia a partir de uma postura marxista**

Há estudiosos que definem que o ensino de filosofia é, certamente, uma questão recorrente na tradição filosófica ocidental (CEPPAS, 2015). Há que se pensar na razão do filosofar, tanto quanto na razão para ensinar filosofia. Se houverem boas razões para ensinar filosofia, há que se pensar em como empreender tal tarefa: Ensinar história da filosofia? Ensinar a filosofar? A resposta a tais questionamentos dependerá, preponderantemente, da perspectiva filosófica a que se filia a professora, ou professor, de filosofia. É possível desenvolver, para além de um conteúdo filosófico, uma postura



filosófica que poderá direcionar o ensino de filosofia, apontando para conhecimentos necessários à formação humana na atualidade. Neste item será exposta a possibilidade de ensinar filosofia a partir de uma postura filosófico-pedagógica, fundamentada nos escritos do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883). Para tanto, nas próximas páginas serão explicitados alguns dos fundamentos da teoria marxista, sendo estes a determinação da consciência pela matéria e a relação entre ser humano e natureza a partir da categoria ontológica do trabalho.

Marx na décima primeira das Teses ad Feuerbach afirma: “[11] Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (MARX; ENGELS, 2007, p. 535, grifo no original)”. Sua crítica ao materialismo de Feuerbach se direciona a uma noologia específica, que se restringe à atividade humana. Para Marx, Feuerbach “[...] não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva (MARX; ENGELS, 2007, p.533).” Numa tentativa de diferenciar objetos sensíveis dos objetos do pensamento, Feuerbach incorre em um erro que, para Marx, parece ser primário: desconsiderar os fundamentos materiais das questões ideológicas.

Uma separação imediata entre a realidade objetiva e a atividade humana [subjativa], torna-se para Marx um paradoxo, pois este filósofo concebe a atividade humana subjativa como espelhamento – não estático, mas criador – da realidade objetiva. Assim afirma que “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e como intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real (MARX; ENGELS, 2007, p.93)”. Além de criar as representações do mundo, este espelhamento desenvolve, proporcionalmente, o ser humano enquanto ser social. Na medida em que o ser humano transforma a natureza, mirando a satisfação de suas necessidades imediatas, transforma a si mesmo, num movimento que Marx (2007) designa como afastamento da barreira natural.



A crítica contra Feuerbach tem, portanto, não um caráter contrário à produção teórica, característica da filosofia, como poderá se supor de forma aligeirada. Sua crítica está imediatamente ligada à análise filosófica que desconsidera os fundamentos, ligações e interconexões dos objetos, ou seja, uma análise do objeto em si. Esta reflexão crítica, como desenvolvida por Feurbach sobre o idealismo alemão – direcionada à Hegel –, não considera a totalidade social e o fundamento daquilo que se propõe a analisar, sendo assim, refuta a história material do idealismo na Alemanha.

Nas primeiras páginas d'A ideologia Alemã, Marx e Engels apontam a insuficiência da crítica elaborada por Feuerbacha Bruno Bauer – que miravam a “libertação” do homem alemão pela erradicação da religião – mostrando que “[...] só é possível conquistar a libertação real [*wirkliche Befreiung*] no mundo real e pelo emprego de meios reais [...] (MARX; ENGELS, 2007, p.29, grifo no original)”. Logo, a libertação é um movimento histórico, material, ligado à totalidade da vida social, não podendo restringir-se à esfera ideológica, da religião, por exemplo. Sendo assim “[...] não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas (idem)”. Embora haja a dominação ideológica real, na forma da autoalienação do povo, a libertação está imediatamente ligada aos fundamentos da vida real, para que, por consequência, seja possível produzir a libertação no complexo ideológico. Assim, descreve Marx:

*A tarefa imediata da filosofia, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada da autoalienação [*selbstentfremdung*] humana, desmascarar a autoalienação nas suas formas não sagradas. A crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra [...] (MARX, 2013, p.152, grifo no original).*

“O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria [...] (MARX; ENGELS, 2007, p.34)”, ou seja, o espírito, que se exterioriza como consciência surge a partir de um processo material. A consciência humana, social, se



# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



desenvolve, portanto, a partir das relações que o ser humano trava com o ambiente a sua volta, incluindo-se aí, os demais seres humanos. Essa relação originária, travada pelos seres humanos com a natureza, a fim de atender às carências imediatas, é chamada por Marx de trabalho. É Marx – apoiado por Friedrich Engels – quem reconhece, em meados do século XIX, que é a partir do trabalho que o ser humano se diferencia das outras formas de natureza (MARX, 2010; MARX; ENGELS, 2007).

No entanto, apenas na metade do século XX essa afirmação é descrita com a forma de uma ontologia – não mais metafísica como haviam sido produzidas até o momento, mas – materialista esocial. É György Lukács quem acaba por empenhar-se em uma extensa produção filosófica, esmiuçando este caráter ontológico da obra marxiana. Primeiramente é necessário esclarecer que uma ontologia do ser social só tem possibilidade de se desenvolver sendo sustentada por uma ontologia geral. Mesmo que a ontologia do ser social trate de determinações categoriais que são a vida humana em sociedade, obviamente essa vida não pode, jamais, destituir-se das outras esferas da natureza, orgânica e inorgânica. Esta estratificação ontológica torna-se essencial para a compreensão da teoria marxiana (LUKÁCS, 2012).

Tal afirmação se torna ainda mais óbvia quando se reconhece que o trabalho é, em sua essência, a relação do ser humano com a natureza. Para compreender a essência do trabalho é necessário ter ciência de que esta atividade surge em meio a “[...] luta pela existência [...] e todos os seus estágios são produto de sua autoatividade (LUKÁCS, 2013, p.43)”. Em termos gerais isso significa dizer que, em certo momento do desenvolvimento da espécie humana, foi necessário à sua manutenção transformar o ambiente a sua volta. Esta atividade original, bem como suas inúmeras derivações – já objetivamente sociais – foi produzida a partir daquele ato primeiro de transformação da natureza. Assim, tratando do humano enquanto social Lukács afirma que “[...] todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído (LUKÁCS, 2013, p.44)”.

É certo que este afastamento da barreira natural (MARX; ENGELS, 2007), proporcionado ao ser humano pelo trabalho, que possibilita a esta espécie adentrar outra esfera ontológica, não pode ser identificado historicamente – o que lhe confere o caráter de salto – tampouco é possível afirmar a ordenação temporal do surgimento das demais categorias sociais (LUKÁCS, 2013). O ponto central reside em compreender que as determinações da constituição do ser social estão contidas no ato de trabalho, fazendo-o, portanto, a categoria ontologicamente originária.

Para evidenciar o trabalho enquanto fundante do ser social é necessário compreender que o trabalho é permeado pelas categorias de teleologia – a capacidade de pôr objetivos e finalidades naquilo que se pretende realizar – e causalidade – tudo aquilo que foge ao controle imediato, mas que pode se modificar de acordo com as necessidades. Se para Marx “[...] as categorias expressam formas de ser [sendo desta maneira] determinações da existência (MARX, 1982, p.18)”, então quando se afirma que no ato de trabalho permeiam categorias, não significa que se busca encaixar a práxis social em um estatuto categorial pré-definido. Significa sim que, determinada ação social dá origem a determinada categoria, tornando-se [a categoria] um recurso teórico que retrata uma atividade generalizável.

Retornando a especificidade do ensino de filosofia, se considerarmos este como práxis social, e esta como atividade humana consciente, é possível inferir que para filosofar é necessário que o ser humano tenha condições de observar e espelhar na consciência, o mundo à sua volta. Lukács afirma que analisar a realidade partindo do “[...] espelhamento mostra uma separação precisa entre objetos que existem independentemente do sujeito e sujeitos que figuram esses objetos, por meio de atos de consciência, [...]”(LUKÁCS, 2013, p.65)”. Se o ser humano não tivesse possibilidade de



sentir o mundo à sua volta e reproduzir a partir daí, não poderia realizar o pôr de fim, característico do processo do trabalho, no ato de filosofar. Um filosofar que prescindir de finalidade será um filosofar em vão. Ou seja, o ensino de filosofia que não estabelecer um fundamento real para sua atividade, poderá trabalhar qualquer conhecimento, a qualquer tempo, sem a necessidade de preocupar-se com a formação humana de que é parte.

A professora, ou professor, de filosofia que aspirar desenvolver suas aulas a partir de uma postura marxista não poderá abdicar dos requisitos tratados até o momento: a consciência deriva da matéria; os objetos estão em conexão, formando uma totalidade; o ser social é fundado pelo trabalho, designando uma ontologia material e social e; estabelecer como finalidade do ensino de filosofia a formação de um ser social crítico que compreende sua função de agente transformador do mundo. Por conseguinte, independerá o conteúdo filosófico a ser trabalhado, este conteúdo será social – pois até onde conseguimos compreender, apenas os seres humanos produzem filosofia –. Este conteúdo será também imerso em conexões com outros conteúdos, problemas, objetos, tanto materiais quanto sociais. Tratando, por fim, da relação entre seres humanos e destes com a natureza.

Portanto, se entre as possíveis respostas ao questionamento (a) “que filosofia?”, decidir-se pela resposta “uma filosofia de postura marxista”, então é possível indicar possibilidades ao questionamento (b) “que conhecimentos são necessários ao ensino de filosofia?”. Pelo espaço delimitado deste artigo, será necessário extrair um destes conhecimentos, para que se possa observá-lo de forma cuidadosa com a finalidade de apresentar os aspectos que irão cobrir a perspectiva de formação humana – cidadania – apontada pelo questionamento (c).

Se a ontologia social trata, em síntese, da relação transformadora travada entre ser humano e natureza, é possível concluir que os conhecimentos desenvolvidos, por exemplo, pela Educação Ambiental são pertinentes ao ensino de filosofia de postura





marxista. É necessário, obviamente, depreender desta ampla área, ainda em desenvolvimento, conhecimentos atinentes aos objetivos estabelecidos pela professora, ou professor de filosofia alinhado a postura marxista do ensino de filosofia.

## **Notas sobre Educação Ambiental**

Com intenção de apresentar ao professor (a) de filosofia algumas perspectivas da Educação Ambiental, será exposto, neste tópico, um pouco daquilo que constitui esta área do conhecimento. O diálogo se direciona, neste sentido, para mostrar que o desenvolvimento da Educação Ambiental brasileira foi permeado, tanto pelas influências das Conferências internacionais, quanto pela influência exercida pela produção de conhecimentos na academia. Esta dupla determinação acaba por constituir um campo, aparentemente hegemônico, mas com interesses distintos. De um lado a Educação Ambiental que atende aos interesses do capitalismo e de outro a construção da crítica ao modelo societário vigente. A importância desta exposição está não só em possibilitar ao professor, ou professora, de filosofia o acesso ao processo histórico da Educação Ambiental, mas também em refletir sobre a potencialidade das críticas estabelecidas nesta para a tradição filosófica.

A Educação Ambiental enquanto campo do saber existe há pouco tempo. Apenas a partir do I Seminário Internacional de Educação Ambiental em Belgrado no ano de 1975 a Educação Ambiental se torna uma área específica e internacionalmente reconhecida (LOUREIRO, 2012). É possível observar, entretanto, que o ideário ecológico ocupa a sociedade já na década de 1950, sendo considerada por Layrargues (1998) a década do ecologismo dos cientistas. Naturalmente, neste momento histórico, a preponderância de pesquisas está ligada às ciências naturais, num movimento de mudança do ideário da preservação da natureza, para um ideário de conservação, sendo este movimento pouco preocupado com caracteres sociais.



Ainda na sua forma embrionária, a Educação Ambiental é marcada por disputas políticas. Com um objetivo aparentemente comum – proteger a natureza – é possível observar, de forma explícita, duas posições antagônicas: a primeira, de um movimento de conservação de recursos naturais, com a finalidade de atender às demandas do capital; e a segunda, com um movimento derivado da contracultura da década de 1960, que busca outra base de relações sociais e com a natureza, tendo como alvo de crítica o modo de produção capitalista, figurado no *american way of life*. Ambos os modelos coexistem desde então e acabam por constituir a Educação Ambiental como vemos hoje.

Na contramarcha do movimento conservacionista, e fortemente influenciado pelo movimento ambientalista, é lançado no Peru, em 1976, o *Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria* que possui, segundo Loureiro:

[...] uma das mais completas e complexas abordagens em Educação Ambiental, evidenciando a necessidade de transformação das sociedades tal como estão estruturadas e a associação entre o social e o natural (LOUREIRO, 2012, p.78-79).

Esse evento resulta em um modelo de Educação Ambiental de base participativa e interdisciplinar, que busca sua intencionalidade na vida cotidiana de quem a desenvolve.

No ano de 1983, a Assembleia Geral da ONU cria a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), formada por vinte e três membros em sua maioria dos países chamados de terceiro mundo. Essa Comissão desenvolve o livro *Nosso futuro comum* – conhecido também por relatório Brundtland – sendo a partir desse relatório que se tem início o uso do termo Desenvolvimento Sustentável (LAYRARGUES, 1998). A conceituação de um modelo de produção e consumo que agrega valores do ideário ecológico, marca de forma explícita o acirramento entre os movimentos que compõe a Educação Ambiental. De um lado, o Estado unido ao capitalismo propõe um modelo de desenvolvimento onde se conserva a natureza para consumi-la posteriormente e, de outro, a luta pela formação de outro modelo societário.



Neste viés, após 1975, com a Educação Ambiental já consagrada enquanto área específica do saber e de atuação política, há um movimento de observar e expor os diversos matizes que convergem na instauração da crise ambiental. Como resultado desse novo movimento de crítica, há a organização de eventos, como por exemplo, o Seminário Educação Ambiental para América Latina realizada na Costa Rica em 1979 e, em 1988, na Argentina, o Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental, que “[...] reforçaram a necessidade de preservação do patrimônio histórico-cultural e a função estratégica da mulher na promoção do desenvolvimento local e das culturas ecológicas” (LOUREIRO, 2012, p.81).

Paralelo à Rio 92 acontece a Jornada Internacional de Educação Ambiental onde é produzido o Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Já em 1997, na Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade é desenvolvido um acordo sobre a necessidade de realizar encontros de menor porte para a troca de experiências entre educadores, considerando como prioritária a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

No final do século XX e início do século XXI, inúmeros eventos foram realizados abordando as discussões do campo da Educação Ambiental. No entanto, nas grandes conferências como da Grécia em 1997 e novamente no Rio de Janeiro em 2012, a temática dos debates majoritários gira em torno do desenvolvimento econômico, dando grande ênfase à sustentabilidade, ao desenvolvimento sustentável e à economia verde. Na área da Educação, especificamente no Brasil, a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA) Lei nº 9.795 institui a Educação Ambiental nos currículos, mas só em 2012 são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental com a finalidade de orientar a implantação da PNEA.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



A conquista da PNEA e DCNEA, em meio a forte investida capitalista, se dá com base em duas situações: 1- o capital se apodera da educação como forma de manutenção do *status quo* (LEHER, 1999); 2- a Educação Ambiental, sua forma crítica, se desenvolve fortemente na academia, após o evento Rio 92. Logo, a organização da legislação que cobre a Educação Ambiental a nível institucional é fruto dessa luta entre antagônicos – capital e sua crítica.

Silva (2015) observa que a partir de 1990 há uma ampla expansão nas pesquisas, no âmbito da pós-graduação brasileira, sobre Educação Ambiental, e que 35% destas pesquisas se vinculam a uma perspectiva crítica e marxista. O que caracteriza estas pesquisas é a crítica ao sistema capitalista, ao modelo de desenvolvimento que sustenta este sistema, crítica à relação ser humano e natureza, aos modelos educativos vigentes e principalmente uma oposição à Educação Ambiental conservadora, naturalista e conservacionista (SILVA, 2015).

Essa oposição entre um viés crítico da Educação Ambiental e um viés conservador pode ser observada em diversos autores. Loureiro (2003) e Guimarães (2004) opõem à perspectiva conservadora a possibilidade de uma compreensão crítica da Educação Ambiental. Fundamentados pelos escritos de Paulo Freire, ambos caracterizam a perspectiva conservadora como aquela que se propõe a manter o estatuto societário vigente. Já uma perspectiva crítica, pelo contrário, deveria pôr em suspeição o modelo educativo e econômico em vigor na atualidade. A produção teórica de tal proposição crítica está, no entanto, restrita ao ambiente universitário, como situa Loureiro (2003).

Partindo de uma análise ainda mais aprofundada sobre a Educação Ambiental, é possível reconhecer o movimento de três grandes linhas de produção de conhecimentos na área. Em Alier (2007) estas linhas são designadas como: o culto ao silvestre; o evangelho da ecoeficiência; e o ecologismo dos pobres. A partir de uma pesquisa realizada com professores da educação básica, Tozoni-Reis (2008), aponta da mesma



forma a Educação Ambiental estabelecida em três esteiras: natural; racional; e histórica. Num mesmo sentido, a pesquisa de Layrargues e Lima (2014) apresenta esta subdivisão em macrotendências: a macrotendência conservacionista; a macrotendência pragmática; e a macrotendência crítica. Importante observar que a macrotendência conservacionista dá origem à pragmática, na medida em que os interesses do sistema capitalista se modificam. Ou seja, o surgimento da macrotendência pragmática está diretamente ligado ao surgimento do desenvolvimento sustentável a partir da década de 1980.

Os autores Alier (2007); Tozoni-Reis (2008) e Layrargues e Lima (2014) tomam nota de uma mesma realidade social e desenvolvem, por consequência, análises similares. O culto ao silvestre de Alier (2007), a perspectiva natural de Tozoni-Reis (2008) e a macrotendência conservacionista de Layrargues e Lima (2014), espelham um mesmo movimento da materialidade. Esta primeira compreensão de Educação Ambiental representa uma produção intelectual que tem por fundamento as ciências naturais. Já o segundo item (evangelho da ecoeficiência; racional; macrotendência pragmática) representa a investida capitalista na manutenção daquilo que, junto ao trabalho, desenvolve a riqueza da humanidade: a natureza.

Por fim, o item três se aproxima daquilo que foi designado, na primeira parte deste artigo, como “postura marxista”. Neste último tópico de análise, foram reunidas pelos autores, compreensões de crítica à realidade. No panorama de Educação Ambiental descrito nesta seção é possível observar conteúdos pertinentes a um ensino de filosofia de postura marxista, como, por exemplo, a crítica ao capitalismo, à ética burguesa, à ciência e filosofia modernas e, do que daí deriva, a crítica à relação entre ser humano e natureza. Isso significa que alguns conteúdos da perspectiva crítica de Educação Ambiental fazem interseções com a filosofia, sendo de relevância para aquela professora, ou professor, que assume uma postura marxista no momento de ensinar filosofia.



## Educação Ambiental e filosofia: algumas interseções

No tocante ao ensino e à educação no Brasil foi implementado, em 2013, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Este documento tem por objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; [...]
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p.7-8).

Sendo um documento aglutinador das diretrizes educativas em vigência a partir da principal Política Pública da educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, compreende-se como texto pertinente à análise sobre aspectos que podem compor o ensino de filosofia que se propõe a agregar conteúdos da Educação Ambiental partindo de uma postura marxista.

A partir do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNEB) é possível observar uma compreensão de mundo atinente a uma postura marxista de ensinar. Parte-se, por exemplo, da perspectiva ontológica de trabalho para propor uma produção de conhecimento, sendo que “O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, comorealização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência (BRASIL, 2013, p.161)”. Esta compreensão ontológica é descrita com clareza na primeira parte deste documento, fazendo com que seja possível, portanto, observar a postura marxista nos processos educativos.

No mesmo sentido, na proposição de uma formação humana integral, se afirma que a educação básica não deve estar restrita a possibilitar o acesso a conhecimentos





científicos, mas também promover uma reflexão crítica sobre os padrões sociais estabelecidos. Ainda, se pondera a necessidade de que os estudantes possam compreender que existem:

[...] referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2013, p.162).

As novas diretrizes, além de trazerem no corpo do documento as diretrizes para Educação Ambiental, resguardam um item para tratar dos aspectos ambientais concernentes à formação crítica dos professores que atuarão na Educação Básica. Assume-se que:

O compromisso com a qualidade da educação no século XXI, em momento marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, amplia a necessidade dos educadores de compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea e de contribuir para a prevenção de seus efeitos deletérios e para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais (BRASIL, 2013, p.166).

Compreende-se assim que o documento que normatiza toda a Educação Básica apresenta uma postura crítica de ensino. Tanto de forma geral, no que tange aos seus aspectos fundamentais – como partir do trabalho ontológico para pensar o conhecimento –, quanto de aspectos específicos, referentes à Educação Ambiental. Acaba, pois, por reafirmar que:

No Ensino Médio há, portanto, condições para se criar uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza (BRASIL, 2013, p.166).

No entanto, é também informado que, a partir da Cúpula do Milênio, realizada no ano 2000, o Brasil tornou-se signatário dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) sendo parte destes objetivos cumprir com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este antagonismo que compõe o texto das Diretrizes é mais uma



representação do antagonismo que observamos presente na constituição da Educação Ambiental brasileira.

Torna-se notável, portanto, a relevância de expor que é necessário, por parte da professora, ou professor de filosofia, cautela no momento da escolha de conteúdos de Educação Ambiental. Para aqueles que não são estudiosos da área, aspectos do Desenvolvimento Sustentável podem parecer relevantes a um ensino ambientalmente educativo. É pertinente, dessa forma, que se proceda a uma análise dos fundamentos de cada compreensão, para que possa escolher aquela que seja mais adequada à postura filosófica da professora, ou professor.

Como este artigo trata sobre uma postura marxista no ensino de filosofia, e da adoção da mesma postura para escolha dos conteúdos da Educação Ambiental, será a partir de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental que se fará a reflexão sobre suas possíveis interseções com a filosofia. Dentro de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental há, ainda, duas grandes correntes filosóficas que dão subsídio teórico para seu desenvolvimento. É possível observar uma Educação Ambiental crítica de vertente hermenêutica (CARVALHO, 2008 GRÜN, 2012) e, de outro lado, uma Educação Ambiental crítica de vertente marxista (LOUREIRO, 2012; TREIN; CAVALARI, 2014; TOZONI-REIS, 2008).

Em uma perspectiva marxista de Educação Ambiental crítica é possível depreender um amplo espectro de conteúdos filosóficos que fornecem os fundamentos para elaboração dos conhecimentos da Educação Ambiental. Esta vertente trata de problemas como, a política, a ética e a moral, a estética, a ontologia e as relações com a natureza de forma predominante, não deixando de abordar questões relacionadas à ciência e epistemologia.

É possível, portanto, no momento de ensinar a filosofia – independentemente do seu conteúdo específico – partir da compreensão de que o fazer filosófico se dá numa



realidade material, social e histórica e que só se desenvolve filosofia a partir do momento em que o ser humano, afastado de sua barreira natural (MARX; ENGELS, 2007), desenvolve linguagem. Assim, como esclarece Loureiro, para uma tradição crítica:

[...] o ser humano deve ser entendido como um ser criador que, por meio de sua atividade no mundo, vai alterando a realidade e produzindo cultura. Nesta, não se pensam os conceitos e significações simbólicas descolados das condições objetivas de vida. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Ao indagar-se, conhecer, compreender, interpretar e agir, o ser humano desperta potencialidades e mobiliza sua capacidade de optar, de decidir, de escolher (ainda que sob as coerções sistêmicas) e, ao exercer a escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, mas muda também sua posição diante do mundo (LOUREIRO, 2015, p. 166, grifo no original).

Cabe, dessa forma, ao professor, ou professora de filosofia apresentar aos estudantes a possibilidade de filosofar a partir da compreensão de estar no mundo, não apenas como ser contemplativo, mas como ser transformador. É reconhecendo a historicidade das criações sociais que o estudante poderá compreender que, tudo que é social é passível de ser transformado. Ou seja, se são os seres humanos em sociedade que desenvolvem a filosofia e a ciência que dão subsídio a um modelo produtivo que deteriora a natureza, poderão, também em sociedade, transformar esse modelo científico-filosófico assim como o modelo de produção nele ancorado.

Para Leher, o ensino crítico da Educação Ambiental, dentro dos parâmetros vigentes, é um ato de rebeldia, pois:

Medidas como avaliações de desempenho elaboradas a partir de descritores desprovidos de relevância científica, cumprimento de metas, *ranqueamento* das escolas, convênios com empresas e mesmo a presença direta das empresas nas escolas tornam, objetivamente, o trabalho pedagógico crítico um gesto de rebeldia, localizado, imerso em um contexto francamente inóspito. Com a educação ambiental não poderia ser diferente. Definida como *tema transversal* nos parâmetros curriculares, a educação ambiental sequer é considerada nas avaliações que irão decidir o futuro da escola, tornando-a acessória e pouco relevante, a exemplo da arte, da cultura e do conhecimento histórico-crítico da natureza e da sociedade (LEHER, 2016, p.15, grifo no original).



O mesmo se aplica, neste momento histórico, à Filosofia. Após a alteração de governo do Estado brasileiro em 2016, diversas reformulações foram efetuadas, inclusive sobre a educação institucional. Perde-se, por exemplo, a obrigatoriedade da oferta de disciplinas como filosofia, sociologia e artes para o Ensino Médio podendo, a critério da Instituição, compor o itinerário de Ciências Humanas e suas tecnologias<sup>1</sup>. Prescinde lembrar que a filosofia, enquanto disciplina, só foi implementada por alteração na LDB, no ano de 2008, sendo natural que as Instituições de ensino, não tenham, ainda, quadro de profissionais suficiente para lutar por espaço num itinerário que agrega também a geografia e a história.

## **Considerações finais**

Apesar do cenário desfavorável à filosofia, tanto quanto à Educação Ambiental, a reflexão sobre a possibilidade de se estabelecer uma postura crítica no momento de ensinar é um tanto pertinente. Com a finalidade de proceder a uma reflexão formativa para o ensino de filosofia, foi tomado como ponto de partida os questionamentos: (a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo?

A resposta ao questionamento “b” foi uma filosofia de postura marxista. Foi possível concluir que existem requisitos que compõe uma postura marxista para ensinar filosofia: i- a consciência deriva da matéria; ii- os objetos constituem uma totalidade; iii- o ser social é fundado pelo trabalho, designando uma ontologia material e social e; iv- a finalidade do ensino de filosofia deve mirar a formação de um cidadão crítico que compreenda sua função como agente transformador do mundo. Os requisitos citados podem agir como pano de fundo para o ensino de filosofia, sendo possível desenvolver

---

<sup>1</sup>Cf.: Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



tais requisitos a partir de qualquer conteúdo filosófico. Ou seja, é possível que, independentemente do conteúdo de filosofia que se trabalhe, a professora ou professor de filosofia de postura marxista parta da compreensão de que o fazer filosófico se desenvolve em uma materialidade social e histórica.

No tocante às interseções entre filosofia e Educação Ambiental, reforça-se a necessidade de cautela no momento de escolha dos conteúdos da Educação Ambiental. O movimento antagônico que compõe, em essência, a área Educação Ambiental, torna velado o entrelaçamento desta área com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Naturalmente, a professora ou professor de postura marxista deverá fazer um estudo cuidadoso para evidenciar que o Desenvolvimento Sustentável abarca objetivos capitalistas, enquanto a Educação Ambiental de postura marxista tenta combatê-los.

No mesmo sentido, a Educação Ambiental poderá configurar-se como norte educativo no ensino de filosofia, servindo como tema gerador. É possível, por exemplo, trabalhar com a temática da filosofia da ciência, mostrando como o desenvolvimento da ciência, na modernidade, foi orientado no sentido de fragmentar a produção de conhecimentos – algo que hoje é apontado pela Educação Ambiental – como uma das causas do acirramento da presente crise socioambiental. É possível, também, trabalhar com temas da filosofia como ética, estética ou ontologia, mostrando os desafios de construir um novo arcabouço teórico que dê subsídios para amenizar a crise socioambiental vigente.

Por fim, é possível concluir que é função do docente de postura marxista mostrar aos estudantes de filosofia que estes estão no mundo, para além de seres meramente contemplativos, mas sim como agentes de transformação que vivem em uma sociedade passível de ser transformada. Se os problemas ambientais, pertinentes às discussões filosóficas, são desenvolvidos pelos seres humanos, num dado espaço e dado momento histórico, são, obviamente suscetíveis de transformação.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Ainda que neste artigo o esforço tenha direcionado-se a uma postura marxista, é importante ressaltar que este entrelaçamento – entre a postura filosófico-pedagógica assumida pelo professor (a), as práticas que dela decorrem e a consequente concepção de cidadania – será essencial para qualquer outra perspectiva teórica que possa orientar o ensino de filosofia. Evidenciar a subsídio teórico que guia a prática do professor (a) poderá auxiliar na escolha entre as formas de trabalhar com filosofia em sala de aula, a partir dos conhecimentos necessários para determinada formação cidadã. Dessa forma, o esforço pedagógico e formativo aqui desenvolvido poderá ser realizado por outros professores (as) que tenham interesse em reelaborar suas práticas educativas.

## Referências

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. Tradução de Maurício Waldman. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. MEC/SECADI, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República, Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. MEC/SEMTEC, Brasília, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.



# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



CEPPAS, Filipe. O Ensino de Filosofia como “questão clássica” na tradição do pensamento filosófico. **Revista Educação**. Vol. 40, n.1. Jan/abr, 2015. Santa Maria, 2015.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental** – a conexão necessária. São Paulo: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In.: **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Coord. LAYRARGUES, Philippe Pomier. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A cortina de fumaça**: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: Annablume, 1998.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n.1. São Paulo: 2014.

LEHER, Roberto. A Educação Ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: notas sobre o método. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**. Vol. 11, n.2. São Paulo, 2016.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista outubro**. Edição 3, artigo 03. 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma Educação Ambiental transformadora. **Rev. Ambiente e Educação**. Vol.8, p.37-54. Rio Grande, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. Tradução de Nélio Schneider com colaboração de Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política** – Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Para a crítica da Economia Política** – Salário, Preço e Lucro; O rendimento e suas fontes. Col. Os Economistas. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Maria Cristina Bolela. **A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental – dissertações e teses**. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2015.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental** – natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TREIN, Eunice; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: a permanência e a renovação. **Rev. Pesquisa em Educação Ambiental**. Vol. 9, n. 1. Ribeirão Preto, 2014.

## Sobre as autoras

### Tamires Lopes Podewils

Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Bolsita CNPq – Brasil. Email: [podewils.t@gmail.com](mailto:podewils.t@gmail.com)

### Alana das Neves Pedruzzi

Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Bolsista CAPES. E-mail: [alanadnp@gmail.com](mailto:alanadnp@gmail.com)

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## **Roberta Luzzardi**

Doutora em Agronomia pela UFPel. Professora pesquisadora do curso de Licenciatura em Filosofia a distância pela UFPel. Email: [rluzzardi@gmail.com](mailto:rluzzardi@gmail.com)

Recebido em: 04/02/2018

Aceito para publicação em: 22/02/2018